

Seitter, Wolfgang

Lesen, Vereinsmeiern, Reisen. (Vergessene) Elemente einer Theorie lebenslangen Lernens

Zeitschrift für Pädagogik 46 (2000) 1, S. 81-96



Quellenangabe/ Reference:

Seitter, Wolfgang: Lesen, Vereinsmeiern, Reisen. (Vergessene) Elemente einer Theorie lebenslangen Lernens - In: Zeitschrift für Pädagogik 46 (2000) 1, S. 81-96 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-67986 - DOI: 10.25656/01:6798

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-67986>

<https://doi.org/10.25656/01:6798>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@difp.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 46 – Heft 1 – Januar/Februar 2000

Thema: Bildungsfinanzierung

- 1 EWALD TERHART/MANFRED WEIß
Bildungsfinanzierung. Eine Einführung in den Thementeil
- 5 HASO VON RECUM/MANFRED WEIß
Bildungsökonomie als Steuerungswissenschaft. Entwicklungslinien und Konjunkturen
- 19 HEINZ-WERNER HETMEIER
Bildungsausgaben im Vergleich
- 39 MAX MANGOLD/JÜRGEN OELKERS/HEINZ RHYN
Bildungsfinanzierung durch Bildungsgutscheine. Modelle und Erfahrungen
- 61 DETLEF FICKERMANN/URSULA SCHULZECK/HORST WEISHAUP
Die Kosten-Wirksamkeitsanalyse als methodischer Ansatz zur Bewertung alternativer Schulnetze. Bericht über eine Simulationsstudie

Weiterer Beitrag

- 81 WOLFGANG SEITTER
Lesen, Vereinsmeiern, Reisen. (Vergessene) Elemente einer Theorie lebenslangen Lernens

Diskussion: Medienerziehung

- 97 UTE CLEMENT/BERND MARTENS
Effizienter Lernen durch Multimedia? Probleme der empirischen
Feststellung von Ursachen des Lernerfolgs
- 113 MICHAEL KERRES
Internet und Schule. Eine Übersicht zu Theorie und Praxis des Internet
in der Schule
- 131 ANDREAS BRUNOLD
Medienerziehung und Projektmethode. Zur Theorie und Praxis hand-
lungsorientierten Unterrichts am Beispiel von „Zeitung und Schule“

Besprechungen

- 141 JÜRGEN OELKERS
*Deron Boyles: American Education and Corporations.
The Free Market Goes to School*
*Hugh Lauder/David Hughes: Trading in Futures.
Why Markets in Education Don't Work*
- 143 BURKHARD LEHMANN
*Michael Kerres: Multimediale und telemediale Lernumgebungen.
Konzeption und Entwicklung*
- 146 FRITZ OSTERWALDER
*Reimar Müller: Anthropologie und Geschichte.
Rousseaus frühe Schriften und die antike Tradition*
- 149 ALOIS SUTER
*Martin Näf: Paul Geheeb. Seine Entwicklung bis zur Gründung
der Odenwaldschule*
- 151 RALF KOERRENZ
*Sebastian Müller-Rolli (Hrsg.): Evangelische Schulpolitik in Deutschland
1918–1958. Dokumente und Darstellung*

Dokumentation

- 157 Pädagogische Neuerscheinungen

Content

Topic: Financing Education

- 1 EWALD TERHART/MANFRED WEISS
Financing Education – An introduction
- 5 HASSO VON RECUM/MANFRED WEISS
Economics of Education As Instrument of Control – Developments and trends
- 19 HEINZ-WERNER HETMEIER
A Comparison of Educational Expenditures
- 39 MAX MANGOLD/JÜRGEN OELKERS/HEINZ RHYN
Financing Education Through Educational Vouchers – Models and experiences
- 61 DETLEF FICKERMANN/URSULA SCHULZECK/HORST WEISHAUPT
Cost-Effectiveness Analysis As Methodological Approach to an Evaluation of Alternative School Networks – A simulation study

Further Contribution

- 81 WOLFGANG SEITTER
Reading, Clubbiness, Travelling – (Forgotten) Elements of a theory of life-long learning

Discussion: Media Education

- 97 UTE CLEMENT/BERND MARTENS
Learning More Efficiently Through Multi-Media? Problems of the empirical assessment of the causes of successful learning
- 113 MICHAEL KERRES
Internet and the School – A survey on the theory and practice of the use of the internet in schools
- 131 ANDREAS BRUNHOLD
Media Education and Project Method – On the theory and practice of action-oriented instruction as illustrated by the project “Newspaper and School”
- 141 BOOK REVIEWS
- 157 NEW BOOKS

Lesen, Vereinsmeiern, Reisen

(Vergessene) Elemente einer Theorie lebenslangen Lernens¹

Zusammenfassung

Der Aufsatz beschäftigt sich mit den drei quantitativ überaus bedeutsamen, erziehungswissenschaftlich bisher jedoch stark vernachlässigten Bereichen des büchereigestützten Lesens, der vereinsbezogenen Hobbypflege und des organisierten Reisens, die – so die These – im Spannungsfeld von institutioneller Vermittlung und biographischer Aneignung für eine empirisch gesättigte Theorie lebenslangen Lernens von zentraler Bedeutung sind. Methodisch werden dabei zwei Zugänge miteinander kombiniert. In einem ersten empirischen Zugang wird eine – auch quantitative – Bestandsaufnahme dieser drei Bereiche sowohl aus der Institutionen- als auch aus der Teilnehmerperspektive angestrebt. In einem zweiten Zugang wird dann – am Beispiel des Vereinswesens – das Erkenntnispotential einer historisch-vergleichenden Vorgehensweise im Hinblick auf eine Präzisierung des empirisch-gegenwartsbezogenen Zugangs aufgezeigt.

1. Einleitung

In den Erziehungswissenschaften wie in der Erwachsenenpädagogik ist es üblich geworden, angesichts der unübersehbaren Vielfalt pädagogischer Einrichtungen und Angebote von einer Entgrenzung und Universalisierung des Pädagogischen zu sprechen (vgl. KADE 1989; KADE/LÜDERS 1996; DERICHS-KUNSTMANN u.a. 1997). Dabei meint die Rede von der Entgrenzung ein Doppeltes: Einerseits zielt sie auf den entgrenzten Blick der Wissenschaft, die die Fixierung auf die traditionellen Einrichtungen der Pädagogik und der Erwachsenenbildung aufgegeben hat und sich zunehmend der vielgestaltigen, differenzierten, historisch entwickelten Bildungslandschaft zuwendet; andererseits bezieht sich der Entgrenzungsdiskurs aber auch auf eine realhistorische Verschiebung innerhalb der Bildungslandschaft selbst, in dem Sinne nämlich, daß neue Einrichtungen und Angebotsformen die alten zwar nicht abgelöst, sie jedoch ergänzt haben und zunehmend dominieren. Durch Adjektive wie polyfunktional, integriert, hybrid, vermischt, verstreut usw. kennzeichnen die Erziehungswissenschaften diesen Strukturwandel der Bildungslandschaft und die Zunahme dieser – tatsächlich oder vermeintlich – neuen Angebotstypen. Mit der Entgrenzungsthese ist also nicht nur ein veränderter Blick der Wissenschaft gemeint, sondern auch und vor allem eine Veränderung des Objektbereiches, auf den dieser Blick gerichtet ist.

Bei genauerer Hinsicht zeigt sich, daß in der Erwachsenenpädagogik die Entgrenzungsthese in ihrer zweiten Bedeutungsvariante – nämlich der Veränderung des Objektbereiches – von zwei Seiten her empirisch abgesichert wird:

1 Leicht gekürzte Fassung meiner Antrittsvorlesung an der Johann Wolfgang Goethe-Universität in Frankfurt am Main, Fachbereich Erziehungswissenschaften am 9. Februar 1999.

einmal über den Nachweis einer zunehmenden institutionellen Ausweitung der Erwachsenenbildung in Richtung beruflich-betrieblicher Weiterbildung, kommerzieller Bildungsträger, soziokultureller Bewegungsmilieus und selbst-organisiert-informeller Netzwerke und Zirkel (vgl. BECHER/DINTER 1991; KADE/NITTEL 1995); andererseits durch den Nachweis einer zunehmend pluralisierten und individualisierten Rezeption von Bildungsangeboten, bei der biographische Passung im Vordergrund steht und bei der organisiertes Lernen in pädagogischen Einrichtungen nur noch eine – wenngleich auch nach wie vor wichtige – Form der bildungsbiographischen Verdichtung darstellt (vgl. KRÜGER/MAROTZKI 1995; KADE/SEITTER 1998). Der Pluralität von Institutionen, Angebots- und Vermittlungsformen entspricht komplementär die Vielfalt von Biographien, Rezeptions- und Aneignungsweisen. Erwachsenenpädagogische Institutionenforschung und erwachsenenpädagogische Biographieforschung sind die beiden Felder, aus denen sich die Entgrenzungsthese empirisch speist.

Die Erwachsenenpädagogik hat mit der zunehmenden Erosion und Marginalisierung ihrer traditionellen Lernorte und mit der zunehmenden Erweiterung ihrer eigenen Blickrichtungen das Konzept des lebenslangen Lernens in das Zentrum ihrer theoretischen Bemühungen gerückt (vgl. DOHMEN 1997; BRÖDEL 1998a). Denn mit dem Konstrukt des lebenslangen Lernens ist es der Erwachsenenpädagogik möglich, sowohl die institutionelle als auch die biographische Seite von Lernprozessen abzubilden. Das Konzept des lebenslangen Lernens eignet sich nicht nur für die Einbeziehung der vielfältigen Lernorte Erwachsener, für die Berücksichtigung unterschiedlicher Organisationsmodi von Lernprozessen sowie für die Aufwertung des informellen, selbstgesteuerten, alltäglichen Lernens. Es zielt auch auf die Rekonstruktion der biographischen Aneignungsvielfalt von Bildungsangeboten und berücksichtigt somit ebenfalls die subjektiv-biographische Seite von Lernprozessen.

Neben der Vielfalt und Eigenlogik von institutioneller und biographischer Perspektive ist innerhalb der Theorie lebenslangen Lernens jedoch auch die Frage des gegenseitigen reflexiven Bezugs bzw. der unterschiedlichen Passungsverhältnisse von institutioneller Vermittlung und biographischer Aneignung integrierbar. Komplementäre Entwicklungen wie die Biographisierung von Institutionen und die Institutionenorientierung von Biographien (vgl. SEITTER 1999a) finden hier ebenso eine Verortung wie die Versuche, den biographisch vermittelten Lernprojekten von Erwachsenen durch eine ‚Ermöglichungsdidaktik‘ seitens der Erwachsenenbildung zu entsprechen (vgl. BRÖDEL 1998b, S. 6).

Innerhalb eines derart breit gefaßten Rahmens einer Theorie lebenslangen Lernens fällt die Abwesenheit – schärfer formuliert: die starke Ausblendung von drei Bereichen auf, die – so die hier vertretene These – für eine Theorie lebenslangen Lernens von zentraler empirischer Bedeutung sind; drei Bereiche, die eine enorme quantitative – erziehungswissenschaftlich und erwachsenenpädagogisch kaum beachtete – Breitenwirkung entfalten und die zudem ein höchst interessantes Entsprechungsverhältnis von individueller Aneignung und institutioneller Rahmung aufweisen. Es handelt sich um die Bereiche des *büchereigestützten Lesens*, der *vereinsbezogenen Hobbypflege* und des *organisierten Reisens*, also um die Bücherei, den Verein und die Reise als Orte des Ler-

nens von Erwachsenen mit dem Lesen, dem Vereinsmeiern und dem Reisen als den jeweils korrespondierenden Aktivitäten.

Im folgenden soll die Bedeutung dieser drei Bereiche für eine Theorie lebenslangen Lernens kurz skizziert werden. Dabei geht es jedoch nicht nur um eine gegenwartsbezogene – auch quantitative – Bestandsaufnahme, bei der gezeigt werden soll, wie das Lesen, Vereinsmeiern und Reisen institutionell und biographisch unverzichtbare Elemente für eine Theorie lebenslangen Lernens darstellen (2). Vielmehr geht es auch darum, am Beispiel des Vereinswesens den empirischen Zugang durch zwei weitere Zugangsmodi, nämlich einen historischen und einen vergleichenden, zu ergänzen, zu relativieren und zu präzisieren (3), um schließlich nach den Konsequenzen eines derartigen empirisch-historisch-vergleichenden Zugangs für eine Theorie lebenslangen Lernens zu fragen (4).

2. *Büchereigestütztes Lesen – vereinsbezogene Hobbypflege – organisiertes Reisen*

Die drei Bereiche, das büchereigestützte Lesen, die vereinsbezogene Hobbypflege und das organisierte Reisen, werden im folgenden sukzessive abgehandelt: Nach einer ersten Skizze des Geamtbereichs wird gefragt, wie Büchereien, Vereine und Reiseveranstalter ihren – auch pädagogischen – Bezug zu ihren Nutzern/Mitgliedern/Kunden herstellen, um dann zu zeigen, wie sich das jeweilige Feld aus der subjektiven Perspektive der Teilnehmer und ihrer entsprechenden Tätigkeit darstellt. Allen drei Bereichen ist jeweils ein kurzer, kontrapunktischer Kommentar in Versform vorgestellt, als skeptisch-ironischer Gewährsmann fungiert hierbei KURT TUCHOLSKY.

2.1 *Das büchereigestützte Lesen*

*Du lieber Gott, so hör mein leises Flehen!
 Tu auf den Packen hier herunter sehen!
 Du lieber Gott, ich pfeif am letzten Loche:
 Das sind die Zeitungen von einer Woche!
 Die muß ich alle, alle, alle lesen.*
 (KURT TUCHOLSKY: Gebet des Zeitungslesers, 1. Strophe)

Laut Deutscher Bibliotheksstatistik (DBS) gab es 1996 im Gebiet der Bundesrepublik Deutschland 12727 öffentliche Bibliotheken, die mit einem Medienbestand von knapp 133 Mio., darunter 118 Mio. Bücher, 316 Mio. Entleihungen verzeichneten, d.h. im Durchschnitt jede Medieneinheit 2,38mal umsetzten. An Stellen gab es ca. 14000 hauptamtlich, 3500 nebenamtlich und 39500 ehrenamtlich Beschäftigte. Insgesamt hatten die öffentlichen Bibliotheken 10,6 Mio. aktive Benutzer, d.h. auf jeden Nutzer kamen im Durchschnitt pro Jahr fast 30 Medieneinheiten (DBS 1997, S. 16ff.).

Obwohl die Bücherei als Lernort und Vermittlungsinstanz nach 1945 selten zum Gegenstand erwachsenenpädagogischer Überlegungen avanciert ist (vgl. SEITTER 1999b), hat sie in ihren Selbstdarstellungen durchaus ein Bewußtsein

davon, daß sie Erwachsenenbildung leistet, daß sie auf Lernen bezogen ist und sie die „unentbehrliche Infrastruktur einer Lerngesellschaft“ darstellt (Die Öffentliche Bibliothek 1989, S. 1). In der Reflexion ihres Bezugs zum Nutzer hat sich programmatisch bereits in den 1970er Jahren eine dezidierte Kundenorientierung mit weit größerer Deutlichkeit durchgesetzt als in der allgemeinen Erwachsenenbildung. Öffentliche Bibliotheken präsentieren sich als Einrichtungen, „die ohne Bevormundung oder pädagogisch ‚verändernde‘ Theorien den Benutzerinteressen in der breitesten Form entgegenkommen“ (KUPFER 1979, S. 890). Büchereien setzen als Lernorte den freien Nutzer voraus und versuchen, durch fachkundige Beratung einen breiten, die freie Entscheidung des Lesers fördernden Ermessensspielraum zu schaffen.² Der Bibliothekar ist daher in Abgrenzung zum intentional orientierten Volksbildner der 1920er Jahre und auch der unmittelbaren Nachkriegszeit nicht mehr der Führer zu einer inhaltlich definierten Bildung, sondern der Führer des Lesers durch die Ordnung der Bibliothek im Hinblick auf seine selbständige Orientierung (vgl. DRÄGER 1987, S. 172).

Der Leser – als alleiniger Konsument von Literatur, in Verbindung mit der Bücherei oder als Mitglied eines Buchklubs – ist in der gegenwärtigen Erwachsenenpädagogik nicht präsent, obwohl gerade das Lesen gemeinhin als die zentrale Kulturtechnik angesehen wird, auf der die meisten anderen Lern- und Bildungserfahrungen aufbauen. Man muß daher schon die Studien der literatur- und kommunikationswissenschaftlichen Lese(r)forschung zur Hand nehmen, um sich darüber belehren zu lassen, welche vielfältigen – auch erwachsenenpädagogisch relevanten – Dimensionen das Lesen im Erwachsenenalter besitzt (vgl. SAXER 1991; KÜBLER 1995; GARBE u.a. 1998). Besonders aufschlußreich sind dabei die Erkenntnisse qualitativer lektürebiographischer Fallstudien wie derjenigen von WERNER GRAF über den heute 60jährigen Lehrer WILHELM DÖREN, der in der Hitlerjugend zum begeisterten Leser und fiktiven Kriegsteilnehmer wurde, der dann als Erwachsener das Lesen einerseits als Medium der Bildungsaufstiegsorientierung nutzte, andererseits die Lektüre als Form der Vergangenheitsbewältigung in Dienst nahm, und der schließlich als Frühpensionär die persönlichen Erwartungen an das Lesen radikalisierte und über das Germanistikstudium die lebensgeschichtlich versäumte akademische Beschäftigung mit Literatur nachholte (vgl. GRAF 1997). Innerhalb derartiger lesebiographischer Studien wird deutlich, wie sehr die Bibliothek und der Besuch von Büchereien als Stimulus zur Verstetigung der eigenen Lesebereitschaft und Bildungserfahrung von Bedeutung sind. Die Bibliothek als Ordnung der Welt durch das Buch und Bildung als Aneignung dieser Welt durch Lesen – in einsamer Form, in Auseinandersetzung mit anderen, in der Nutzung des Sozialraums der Bücherei – allein diese Befunde über büchereigestützte Lektürevielfalt und biographische Bildungsprozesse durch Lesen sollten Anlaß sein für eine verstärkte empirische erwachsenenpädagogische Lese(r)forschung.

2 Ausgeblendet wird hierbei die Problematik, inwiefern den Büchereien durch die Digitalisierung von Information neue pädagogische Aufgaben zuwachsen in dem Sinne, daß Büchereien zunehmend als Orte einer informationellen Grundbildung oder digitalen Alphabetisierung für weniger privilegierte Bevölkerungsgruppen kommunalpolitisch in die Pflicht genommen werden.

2.2 Die vereinsbezogene Hobbypflege

*In mein' Verein bin ich hineingetreten,
weil mich ein alter Freund darum gebeten,
ich war allein.
Jetzt bin ich Mitglied, Kamerad, Kollege –
das kleine Band, das ich ins Knopfloch lege,
ist der Verein.*

(KURT TUCHOLSKY: Das Mitglied, 1. Strophe)

Auch wenn das Vereinswesen statistisch bei weitem nicht so gut dokumentiert ist wie das öffentliche Bibliothekswesen, so gehen Schätzungen davon aus, daß es derzeit in der Bundesrepublik ca. 300 000 Vereine mit ungefähr 38 Mio. Vereinsmitgliedern, 72 Mio. Mitgliedschaften (d.h. die Summe aus Einfach-, Doppel- und Mehrfachmitgliedschaften) und fast sechs Mio. ehrenamtlichen Mitarbeitern gibt (vgl. AGRICOLA/WEHR 1993; ZIMMER 1996, S. 93ff.). Knapp die Hälfte der deutschen Bevölkerung ist demnach in Vereinen organisiert, wobei selbstverständlich der Organisationsgrad, die Art der Vereinsbeteiligung, die Vereinsgröße etc. extrem variieren. Das Vereinswesen weist somit – trotz immer wieder vorgebrachter Unkenrufe – eine enorme quantitative Verbreitung und inhaltliche Vielfalt auf und besitzt nicht nur historisch, sondern auch gegenwärtig eine erhebliche gesellschaftliche Relevanz.

Im Hinblick auf ihre Mitglieder stehen Vereine seit einigen Jahren vor dem Problem, daß sie ihre tatsächlichen und potentiellen Mitglieder nicht mehr als eine moralisch stabilisierte Basis mit dem ihr „innewohnenden Moment einer generalisierten und unspezifischen Loyalitätsverpflichtung“ (STREECK 1987, S. 476) vorfinden, sondern sich mit der zunehmend nachlassenden Bindungsbereitschaft von Mitgliedern konfrontiert sehen. Auch im Vereinswesen zeigt sich eine generelle Tendenz der Verschiebung von Wertgemeinschaften, die in spezifische Milieus rück- und eingebunden sind, zu Dienstleistungsunternehmen, die ohne diese Milieubindung auskommen müssen (vgl. RAUSCHENBACH u.a. 1995).

Man kann unterschiedliche Strategien der Mitgliederausrichtung bei Vereinen rekonstruieren und zeigen, in welcher Weise sie Bindungskraft zu entwickeln versuchen: so durch den Ausbau von Vereinen zu vielgestaltigen polyfunktionalen Einrichtungen, die durch eine breite Angebotspalette versuchen, all ihren Mitgliedern etwas zu bieten; dann durch die Entwicklung von Vereinen zu Dienstleistungs- und Service-Einrichtungen, die nachgefragte oder als attraktiv unterstellte Dienstleistungen gezielt für ihre Mitglieder erbringen; und schließlich durch die Pädagogisierung der Vereine durch Moralisierung und Generalisierung von Ansprüchen sowie der damit verbundenen Defizitunterstellung bei Mitgliedern als Legitimation für pädagogische Intervention. Bindung über Angebotsvielfalt, Serviceleistung und Pädagogisierung stellen somit drei Modi des Mitgliederbezugs dar, bei der die Vereine in unterschiedlicher Weise auf die Autonomie und biographische Interessenlagen ihrer Mitglieder bezogen sind.

Damit stellt sich auch die Frage, was denn Vereinsmitglieder in der Ausübung ihrer Vereinsmitgliedschaft tatsächlich tun, wie sie als Aktive in Sport-, Geschichts-, Sing-, Karnevals-, Trachten-, Tierzucht- oder Kleingartenvereinen

ihre entsprechenden Vereinstätigkeiten ausüben und in welcher Weise dies erziehungswissenschaftlich relevant sein könnte. Neben Motiven der Vereinszugehörigkeit wie Geselligkeit, Unterhaltung, Freizeit oder Hobbyausübung ist für viele Vereinsmitglieder auch die Möglichkeit interessant, von einer eher lernend-aufnehmenden oder routiniert-ausübenden zu einer lehrend-vermittelnden Vereinstätigkeit überzugehen. In dieser Hinsicht sind die sechs Mio. Ehrenamtlichen von Bedeutung, die in Vereinen aktiv sind, und zwar sowohl im Vorstand oder in der Administration – also im Makrobereich – als auch bei der Vermittlung konkreter Vereinstätigkeiten – also im Mikrobereich. Ehrenamtliche stellen trotz ihrer Ehrenamtlichkeit häufig die Quasi-Professionellen des Vereins dar, die z.T. beträchtliche zeitliche Ressourcen verausgaben und die als Lehrer und Vermittler, als Anreger und Tradierer, als Aufmunterer und Aufforderer häufig den Kultur-, Lern- und Übungsanspruch der Vereine personalisieren.

Das Vereinsmeiern ist jedoch auch bei den sogenannten einfachen Mitgliedern in vieler Hinsicht erziehungswissenschaftlich relevant. Der Vereinsmeier als Vertreter einer institutionengestützten Hobbypflege hat den Vorteil einer weitreichenden Optionenvielfalt. Er kann sein Hobby innerhalb oder außerhalb des Vereins, in aktiver oder passiver Weise, gesellig oder allein, punktuell oder biographisch integriert ausüben. In der Regel verbindet er seine Vereinstätigkeit mit einem unauffälligen, diskreten Lernen, das sich „nicht in den bekannten Formen der organisierten Erwachsenenbildung, sondern durch permanente alltagsbegleitende Diskussionszusammenhänge“ (WEHR 1988, S. 89) vollzieht. Gerade bei größeren Vereinen gibt es jedoch interessante Mischungsverhältnisse zwischen selbstgesteuerten, ehrenamtlich angeleiteten und professionell betreuten Lernerfahrungen durch die institutionellen Zuliefererdienste im Zuge zunehmender Professionalisierung der jeweiligen Dachverbände. Dieses Potential, das der Verein und das Vereinsmeiern für eine umfassende Theorie des Lernens Erwachsener bereithält, die nicht nur die organisierten, intentional gesteuerten und professionell betreuten Angebote, sondern auch das breite Spektrum selbstgesteuerter Lernprozesse in Betracht zieht, ist noch weitgehend unerforscht und bedürfte dringend weiterer empirischer Erhellung.

2.3 *Das organisierte Reisen*

*Es prüfen vier Amerikanerinnen,
ob Cook auch recht hat und hier Bäume stehn,
Paris von außen und Paris von innen,
sie sehen nichts und müssen alles sehn.*

(KURT TUCHOLSKY: Park Monceau, 3. Strophe)

Der Tourismus gilt seit Jahren als Boom-Branche der Weltwirtschaft, die mittlerweile ca. 10% des Weltbruttosozialproduktes erwirtschaftet und damit nach der Mineralöl- und Automobilindustrie den dritt wichtigsten Wirtschaftssektor darstellt. Deutschland ist eine der Hochburgen des Reisens, und zwar sowohl hinsichtlich der Reiseintensität als auch in bezug auf die Ausgabenhöhe. Nach der Reiseanalyse der ‚Forschungsgemeinschaft Urlaub und Reisen‘ betrug die

Anzahl der Urlaubsreisen von mindestens fünf Tagen Dauer bei Deutschen über 14 Jahren für das Jahr 1996 über 61 Mio., d.h. 70% dieser Population – oder in absoluten Zahlen ausgedrückt: 45 Mio. Bundesbürger – unternahmen 1996 eine mindestens fünftägige Reise. Die weitaus größte Anzahl der Reisen ging in das europäische Ausland. Pro Person wurden ca. 1360 DM ausgegeben. Insgesamt betrug die Höhe der Ausgaben im Auslandstourismus für das Jahr 1996 70,6 Mrd. DM (vgl. Hess 1997; Statistisches Jahrbuch 1997, S. 271).

Innerhalb der vielfältigen Versprechungen und Lockungen, welche in Selbstdarstellung und Werbung der Reisebranche zu finden sind, ist häufig auch der Hinweis auf Kultur, Lernen, Bildung, Begegnung mit dem Fremden etc. durch das Reisen zu finden. Das Motto: „Reisen bildet“ hat die Tourismusbranche mit der Pädagogik gemein, die selbst das Reisen häufig als Medium pädagogischer Zielsetzungen genutzt hat und nach wie vor nutzt (vgl. GÜNTER 1991). Für die Reiseorganisatoren ist allerdings die problemlose Kombinationsvielfalt typisch, mit der Kultur, Kunst und Bildung neben anderen Elementen wie Geselligkeit, Spiel, Spaß, Kulinarik auftauchen. Dies gilt für den Cluburlaub und die verschiedenen Formen der Studienreise ebenso wie für Sport- und Aktivreisen oder künstliche Erlebniswelten und große Einkaufs-Meilen. „Hochkultur und Genuß, Kulinarisches und Kunsthistorisches, Unterhaltung und Bildung werden nicht mehr streng getrennt, Kultur und Kommerz durchdringen sich wechselseitig“ (HENNIG 1997, S. 178).

Wie weit die Differenzierung und Kombination von Bildung mit Genuß, Kulinarik oder Spaß im Hinblick auf tatsächliche oder vermeintliche Kundenwünsche bereits gehen, zeigt ein kurzer Blick in den Reisekatalog eines Anbieters, der von Anfang an den Bildungsgedanken besonders stark aufgegriffen hat und ihn sogar programmatisch in seinem Namen vertritt, nämlich STUDIOSUS, dem deutschen Marktführer für Studienreisen. STUDIOSUS unterteilt mittlerweile das Produktangebot „Studienreise“ in zwölf verschiedene Unterprodukte: Neben der allgemeinen klassischen Studienreise stehen die PreisWert-Studienreise, die Studienreise mit FreizeitPlus, die Wander-, Fahrrad- oder Natur-Studienreise, die Studien-Expedition, die Studien-Kreuzfahrt, die Exklusiv-Studienreise, die Studienreise mit ServicePlus, die Studienreise im Baukastensystem sowie die Young Line für Personen zwischen 20 und 25 Jahren (vgl. STUDIOSUS 1999).

Für viele Reisende steht – nach eigenen Bekundungen – die Erweiterung von Erfahrungsräumen, das Kennenlernen fremder Kulturen, die Konfrontation mit der eigenen Herkunft und Identität, der Ausbau kreativer Fähigkeiten oder die Erfahrung von Neuem im Zentrum des Reisens. Diese Bedeutungszuweisung steht jedoch in merkwürdigem Kontrast zu der randständigen Bearbeitung, welche die konkreten Weisen der Erfahrungsaufschichtung während einer Reise, die Transformation und Integration der Reiseerlebnisse in den Alltag nach der Rückkehr oder gar die Verdichtung langjähriger Reiseerfahrungen zu Reisebiographien im wissenschaftlichen Kontext erfahren haben. Insbesondere der massentouristisch Reisende und der konkrete Vollzug seines Reisens sind noch weitgehend unerforschte Felder bzw. werden mit hartnäckigen Negativklischees belegt (vgl. HENNIG 1997, S. 13 ff.). Diese Negativcharakterisierung geht zudem einher mit einer langen Tradition wissenschaftlicher Tourismuskritik, die im Reisen vornehmlich eine Flucht aus einem unerträgli-

chen Alltag sieht, oder Reisen als Ausdruck einer konsumistischen Konformität bedeutet, die gleichwohl auf soziale Distinktion hinauswill.

Was im Urlaub jedoch tatsächlich geschieht, in Clubferien, im Strandurlaub, auf Campingplätzen oder bei sightseeing-Touren, bedarf noch erheblicher qualitativer Forschungsanstrengungen. Insbesondere die Ethnologie hat hier erste Ergebnisse vorgelegt (vgl. KRAMER/LUTZ 1992; CANTAUW 1995; HENNIG 1997, S. 72ff.) und Reisen in Analogie zum Fest, zum Ritual und zum Spiel als eine nicht-alltägliche Situation definiert, als einen liminalen Raum, der dem periodischen Aufbrechen eines allzu starren sozialen Ordnungsrahmens dient: Reisen also als Ausnahmezustand, als Gegenwelt, als Neuschöpfung des Alltags, als Rekreation, als Feld, wo Imaginäres und Sinnliches, Phantasietätigkeit und physische Handlungen miteinander verschmelzen und wo – wie es ERNST BLOCH einmal an prominenter Stelle formuliert hat (vgl. BLOCH 1973, S. 431) – die Verzeitlichung des Raums und die Verräumlichung der Zeit die geläufigen Wahrnehmungsschemata außer Kraft setzen und damit Möglichkeiten schaffen für die Freisetzung von Kreativität, Phantasie, Sozialität, und zwar bezogen auf einen längeren Zeitraum, in kollektiv erfahrbarer Weise und mit starker Einbeziehung der eigenen Körperlichkeit. Interessant wäre, genauer zu erfahren, wie Reisende und Urlauber mit diesem Ausnahmezustand und dieser teils realen, teils imaginären Gegenwelt umgehen sowohl im Vollzug des Reisens als auch danach in der reflexiven Auseinandersetzung mit der Reiseerfahrung, wie sie sich auf die unterschiedlichen organisatorischen Rahmungen des Reisens beziehen und welche bildungsbiographischen Bedeutungen des Reisens in ihren Erzählungen aufscheinen. Die Erziehungswissenschaften und die Erwachsenenpädagogik haben hier ein weites, unbestelltes Feld.³

3. *Das Erkenntnispotential einer historisch-vergleichenden Zugangsweise am Beispiel des Vereinswesens*

Mit der Einbeziehung einer sowohl historischen als auch komparatistischen Dimension ist die Absicht verbunden, die gegenwartsorientierte empirische Beschreibung der drei obengenannten Bereiche zu schärfen und zu präzisieren. Denn im Lichte von historisch oder geographisch realisierten anderen Möglichkeiten wird Gegenwart modalisiert, sie erscheint als *eine* – wenn auch nicht beliebige – Form gesellschaftlich möglicher Konkretion. Historik und Komparatistik bieten eine doppelte Kontingenzerfahrung und Möglichkeitserweiterung und damit auch eine Präzisierung der Gegenwartsanalyse durch historische Fundierung einerseits und vergleichend angelegte Relationierung andererseits (vgl. SETTER 1993a; 1997a). Dieses Erkenntnispotential einer historisch-vergleichenden Betrachtungsweise soll am Beispiel des Vereinswesens konkretisiert werden.

3 Im Gegensatz zum Bücherei- und Vereinswesen hat das Reisen in den Erziehungswissenschaften eine insgesamt stärkere Beachtung gefunden. Die insbesondere innerhalb der Freizeit- und Reisepädagogik angesiedelten Untersuchungen konzentrieren sich jedoch schwerpunktmäßig auf pädagogische Interventionsmöglichkeiten, die das Reisen bietet. Reisen wird in dieser Hinsicht zum Anwendungsfeld einer expandierenden Pädagogik (vgl. etwa NAHRSTEDT 1991).

In *historischer* Perspektive steht der Verein in einer langen Traditionslinie. Die historisch informierte Vereinsforschung hat mit vielen detaillierten Einzeluntersuchungen aufgezeigt, daß sich der Verein nicht erst heute in einer engen Verbindung zu gesellschaftlichen Bewegungen entwickelt, etabliert und massenhaft durchgesetzt hat, sondern daß seine gesellschaftlichen Wurzeln bereits in der Arbeiter-, Frauen- und Reformbewegung des 19. wie in der allgemeinen Sozietätsbewegung des 18. Jahrhunderts zu suchen sind (vgl. DANN 1993). Trotz dieser langen Kontinuitätslinie kann man in einer differenzierungstheoretischen Betrachtungsweise zeigen, wie der Verein in seiner Geschichte entscheidende Veränderungen durchlaufen hat:

Bis weit über die Mitte des 19. Jahrhunderts hinaus hatte der Verein in Deutschland als organisatorischer Prototyp von Erwachsenenbildung eine polyfunktionale Struktur. Er umfaßte nicht nur eine Vielzahl unterschiedlicher Leistungen für seine Mitglieder im Bildungs-, Geselligkeits- und Freizeitbereich, sondern übernahm auch zahlreiche Schutzfunktionen im wirtschaftlichen, medizinischen und sozialen Bereich. Diese Kombination unterschiedlichster Angebote machte den Verein gerade auch für die minderbemittelten Schichten so attraktiv.

Um die Jahrhundertwende begann dann das Vereinswesen, seine unterschiedlichen Funktionen sukzessive zu verlieren. Diese funktionale Entflechtung wurde insbesondere durch wohlfahrtsstaatliche Interventionsmaßnahmen der kommunalen Leistungsverwaltung forciert, die in einem zunehmenden Prozeß der Konzentration spezialisierte Einrichtungen für die unterschiedlichen Teilbereiche schufen. Die kompensatorischen und beruflichen Unterrichtsanteile des Vereinswesens gingen an das städtische Schulwesen über, die privaten Arbeitsvermittlungsstellen wurden in den städtischen Arbeitsämtern gebündelt, für das Krankenkassenwesen wurden die Allgemeinen Ortskrankenkassen zuständig, die Professionalisierung der Armenämter machten die sozialen Fürsorgeleistungen zunehmend obsolet, selbst das allgemeine Vortragswesen oder die vereinsgetragenen Bibliotheken wurden durch die Gründung von Volkshochschulen und Volksbüchereien allmählich dem Kompetenzbereich der Vereine entzogen. Dieser Prozeß der Kommunalisierung und Spezialisierung ging bis weit in die zwanziger Jahre hinein, ohne freilich vollständig das Vereinswesen in seiner Funktionenvielfalt aufzulösen. Im katholischen, jüdischen und sozialdemokratischen Milieu hielten sich diese Formen weiter, standen allerdings unter dem Druck einer expansiven staatlich-kommunalen Integrationspolitik.⁴

Seit Mitte der siebziger Jahre bis heute läßt sich demgegenüber erneut ein Prozeß der Zunahme funktionaler Verflechtung bzw. der Wiederentdeckung multifunktionaler Vereinstätigkeit feststellen. Vor dem Hintergrund konkurrierender Einrichtungen um Kunden sehen Vereine in der gezielten Versorgung ihrer Mitglieder mit vielfältig gestaffelten Leistungen ein Element der Bindung, allerdings in einem im Vergleich zum 19. Jahrhundert völlig veränderten gesellschaftlichen Bezugsrahmen. Nicht mehr der milieugestützte Versorgungsanspruch mit Ganzheitscharakter und unspezifischer Mitgliederloyalität ist das

4 Als Beispiel für einen derartigen Prozeß funktionaler Entflechtung vgl. SEITTER (1993b, S. 148ff.).

Kennzeichen heutiger Vereine, sondern die Multioptionalität einer locker gebundenen Mitgliedschaft, die im Verein ein Betätigungsfeld auf Widerruf entdeckt mit der Möglichkeit einer immer auch andernorts verfügbaren Leistungserbringung.

In *komparatistischer* Perspektive läßt sich zeigen, daß die Entwicklung des Vereinswesens in Deutschland in gewisser Weise eine Sonderform darstellt, die an spezifische Faktoren (Integrationskraft des Nationalstaates, kommunale Leistungsverwaltung, beamtenspezifischer Korpsgeist) gebunden war (vgl. SEITTER 1993c). So ist die Entwicklung des Assoziationswesens in den südeuropäischen Ländern signifikant anders verlaufen als in Deutschland. In Spanien hatte beispielsweise das sogenannte Athenäum (Bildungsverein) als der organisatorische Prototyp der Erwachsenenbildung im 19. Jahrhundert die gleiche polyfunktionale Struktur wie der milieubezogene Verein in Deutschland. Im Gegensatz zu Deutschland hielt sich diese polyfunktionale Struktur über die Jahrhundertwende, über alle sozialen und politischen Konjunkturen hinweg, bis in die Gegenwart hinein. Die Kontinuierung dieses Vergesellschaftungstyps mit seinem zunächst milieubezogenen, dann aber zunehmend milieübergreifenden Dienstleistungsbündel macht deutlich, wie sehr die ‚Hybridität‘ von Einrichtungen nicht eine Signatur der modernisierten Moderne darstellt, sondern als ubiquitär verbreitete Gesellungsform spätestens seit dem 19. Jahrhundert anzutreffen ist. Während in Deutschland sich Vereine nach einer Phase funktionaler Entflechtung und Spezialisierung auf ihr historisches Erbe besinnen und sich erneut mit Funktionen anreichern, die ihnen z.T. im historischen Prozeß verlorengegangen waren oder die sie z.T. nur noch als vernachlässigte Anhängsel mitgeführt hatten, verweist im spanischen Fall die Kontinuität von polyfunktionalen Einrichtungen wie dem Athenäum eher auf den Mangel bzw. die Nichtexistenz von spezialisierten Institutionen – ohne dabei die Gründe vorschnell in einem ‚Modernisierungsrückstand‘ der spanischen Gesellschaft suchen zu wollen. Ausgehend von derartigen Befunden könnte man – und dies kann hier nur angedeutet werden – eine Präzisierung der Entgrenzungs- und Universalisierungsdebatte vornehmen und zeigen, daß einerseits die von O. SCHÄFFTER jüngst formulierte These einer optischen Täuschung der Erwachsenenpädagogik im Hinblick auf die Entgrenzungsdiskussion zu radikal gestellt ist, daß andererseits aber auch der unterstellte Neuheitsgrad von hybriden Einrichtungen einer modernisierten Moderne das bereits vorhandene polyfunktionale Organisationspotential des Vereinswesens zu wenig berücksichtigt (vgl. KADE 1997; SCHÄFFTER 1999).

4. *Konsequenzen für eine Theorie lebenslangen Lernens*

Was für Konsequenzen hat nun ein derartiges, hier nur bruchstückhaft ausgearbeitetes Programm einer empirisch breiten, historisch-vergleichenden Analyse von bislang vernachlässigten Lernorten und Lernweisen von Erwachsenen für eine Theorie lebenslangen Lernens? Im folgenden sollen drei mögliche Konsequenzen aufgezeigt und mit jeweils einem Beispiel illustriert werden: die Öffnung der Erwachsenenpädagogik für neue Bezugsdisziplinen, die Rehabilitation und pädagogische Neuakzentuierung des Begriffs der Gesellschaft und

die Erweiterung professioneller Kompetenzen in Richtung auf eine Pädagogik des Raums.

4.1 Öffnung für neue Bezugsdisziplinen

Bislang waren für die Erwachsenenpädagogik – wie für die Erziehungswissenschaften generell – die wichtigsten Bezugsdisziplinen die Soziologie, die Psychologie und zunehmend auch die Ökonomie. Mit der Einbeziehung von Bereichen wie dem büchereigestützten Lesen, der vereinsbezogenen Hobbypflege und dem organisierten Reisen in eine empirisch gesättigte Theorie des lebenslangen Lernens ist allerdings eine Öffnung für weitere Bezugsdisziplinen nötig: eine Öffnung in Richtung Literatur- und Kommunikationswissenschaften, Geschichtswissenschaften und Volkskunde, Tourismus- und Freizeitwissenschaften. Wie fruchtbar eine derartige Öffnung für die Erwachsenenpädagogik sein könnte, soll mit Rekurs auf die literatur- und kommunikationswissenschaftliche Lese(r)forschung kurz angedeutet werden:

Ein wichtiges Resultat dieser Forschungsrichtungen besteht darin, die Vielfalt der Leseorte, Lesepraktiken und biographischen Passungen im Gesamtmedienhaushalt von Lesern herausgearbeitet zu haben. So ist einerseits die Praxis des Lesens stark von der biographischen Lebenslage und den damit verbundenen Bildungsaspirationen abhängig, wobei Lesen in hohem Maße mit autodidaktischen, selbstgesteuerten und informellen Aneignungsmöglichkeiten verbunden ist, gerade auch wenn man die kommunikativen Formen der Leseverarbeitung mitberücksichtigt. Andererseits lassen sich neben den biographischen Passungsverhältnissen zwischen Lesepraxis und Biographie auch phasenübergreifende Lesertypen herausarbeiten, etwa die Eskapisten, Hedonisten, Bibliothérapeuten, Sozialkommunikativen oder Bildungsbeflissenen, und deren Beziehungen von Lesen und Lernen bestimmen. Und schließlich kann man zeigen, daß Lesen – im Vergleich zu anderen Mediennutzungen – eine höhere Eigenstrukturierungsleistung erfordert. Während Medien wie das Fernsehen eine Zeitstruktur vorgeben, überläßt das Medium „Buch“ das Geschäft der Zeitstrukturierung dem potentiellen wie dem tatsächlichen Leser selbst (vgl. SAXER 1991, S. 110).

Diese Befunde lassen sich sehr gut zu Ergebnissen der empirischen Erwachsenenbildungsforschung in Beziehung setzen. So wurde beispielsweise in einer qualitativen Studie über Langzeiteilnehmer am Funkkolleg gezeigt, daß das Funkkolleg – ebenso wie das Lesen – sehr unterschiedliche biographische Passungen möglich macht und gerade daraus seine Attraktivität bezieht; daß die biographische oder sozial-kommunikative Nutzung des Funkkollegs – ebenso wie des Lesens – nicht nur in eine bildungsbezogene Fortschrittsperspektive, sondern auch in eine alltagsbezogene Fortsetzungsperspektive eingebunden sein kann; und daß schließlich beim Funkkolleg – ebenso wie beim Lesen – die Teilnehmer in sehr viel stärkerem Maße mit der selbstverantwortlichen Gestaltungsnotwendigkeit ihres eigenen Lern- und Aneignungsprozesses konfrontiert sind als beispielsweise bei einem Volkshochschulkurs, bei dem die didaktischen und alltagspraktischen Konstitutionsleistungen zum großen Teil vom Kursleiter oder der Institution geregelt werden (vgl. KADE/SEITTER 1996). Lese(r)for-

schung und Erwachsenenbildungsforschung – dies sollte das Beispiel zeigen – können in vielerlei Hinsicht voneinander profitieren.

4.2 Rehabilitation und pädagogische Neuakzentuierung des Begriffs der Geselligkeit

Daß in veranstalteten Lehr-/Lernprozessen der Erwachsenenbildung auch der Geselligkeit faktisch ein enorm wichtiger Stellenwert zukommt, ist eine Binsenweisheit, die von Organisatoren und Professionellen allerdings eher verschämt als selbstbewußt zur Kenntnis gegeben wird. Geselligkeit – so die zwar nicht geäußerte, dennoch aber mitlaufende Verdachtsprämisse – stellt einen Störfaktor des eigentlichen Lernens, einen Konzentrationsverlust im Lernprozeß dar. Diese Negierung bzw. Tabuisierung der Geselligkeitsdimension – bei gleichzeitiger faktischer Durchsetzung im Kursgeschehen – verkennet nicht nur die große Bedeutung geselliger Verkehrsformen sowohl in formellen als auch in informellen Lernarrangements, sondern kappt auch eine Tradition der Hochschätzung von Geselligkeit, wie sie bei pädagogischen und auch bei soziologischen Klassikern zum Ausdruck kommt.

Es kann an dieser Stelle nicht darum gehen, die Theorieskizzen von Geselligkeit nachzuzeichnen, wie sie FRIEDRICH ERNST DANIEL SCHLEIERMACHER in seinem „Versuch einer Theorie des geselligen Betragens“ (1967), HERMAN NOHL in seinem Aufsatz „Vom deutschen Ideal der Geselligkeit“ (1919) oder GEORG SIMMEL in seinem Vortrag über „Soziologie der Geselligkeit“ (1911) gegeben haben. Vielmehr soll auf KLAUS MOLLENHAUER verwiesen werden, der 1965 das Thema Geselligkeit erneut aufgegriffen und seine Bedeutung für die Erziehungswissenschaften aufgezeigt hat – allerdings ohne große Nachfolge. MOLLENHAUER unterschied in seiner Skizze drei Geselligkeitsformen – die bürgerlich-aufgeklärte des 18., die bürgerlich-affirmative des 19. und die kollektiv-konsumistische des 20. Jahrhunderts –, die er in einer historischen Phasenabfolge und in einer inhaltlich-politischen Verfallsperspektive interpretierte (vgl. MOLLENHAUER 1969). Gegenüber seiner pessimistischen Deutung scheint heute ein eher empirisch gesättigter Geselligkeitsbegriff angebracht, der nach den unterschiedlichen konkreten Ausprägungsformen von Geselligkeit fragt und deren Beziehung zu möglichen Lern- und Aneignungsweisen thematisiert.

In dieser Hinsicht bietet das Vereinswesen insofern ein interessantes Forschungsfeld, als es ein enormes Spektrum unterschiedlichster Gesellungsformen aufweist, Geselligkeit gewissermaßen eine Basiskonstante der Vereinstätigkeit darstellt, in die auf vielfältige Weise Lernformen eingebettet sind. So hat beispielsweise SIEGFRIED KOSUBEK (1982) in einer Studie über das Kleingartenwesen gezeigt, wie in den nachbarschaftlichen Kontakten und Gesprächen der Kleingärtner praktisch verwertbares Wissen weitergegeben wird, wie sich gartenbezogene Fachsimpelei mit freizeitbezogenen, tagespolitischen und persönlichen Themen vermengt, wie sich Lernen im Verein zum großen Teil offen, frei, spontan und beiläufig ereignet, wie gesellige Zusammenkünfte und Feste, Gartenwettbewerbe und Besprechungen, praktische Unterweisungen und politische Aktionen von den Kleingärtnern als Veranstaltungen mit Bildungscharakter wahrgenommen werden, wie die Büttenrede, die ein schüchterner

Gartenfreund hält, ihm plötzlich eine schauspielerische und kommunikative (Lern-)Erfahrung zuteil werden läßt. All diese Beispiele zeigen, wie eng Geselligkeit und Lernen miteinander verwoben sein können und wie notwendig es ist, das Sozial- und Geselligkeitsbedürfnis von Teilnehmern – gerade auch von notorischen Teilnehmern (vgl. NOLDA 1992) – als Gestaltungsressource der Erwachsenenbildung wie des Lernens Erwachsener offensiv zu nutzen.

4.3 Erweiterung professioneller Kompetenzen in Richtung auf eine Pädagogik des Raums

Im Hinblick auf die dritte Konsequenz – pädagogische Professionalität – sind in den Bereichen des Lesens, Vereinsmeierns und Reisens nicht nur und nicht in erster Linie eher traditionelle Lehr-, Beratungs- und Organisationskompetenzen gefragt, sondern Fähigkeiten, die in Richtung Kommunikation, Animation und räumliches Gestalten gehen. Man könnte sogar von einem Verschwinden der Professionellen im pädagogisch arrangierten Raum bei gleichzeitig verstärkter Verfügbarkeit und potentieller Indienstnahme sprechen. Hier wird eine Verstärkung und Intensivierung des pädagogischen Beziehungsgeflechts angestrebt, nicht durch direkte Intervention, sondern durch pädagogisches Arrangement – wie am Beispiel der Urlaubsanimation im Robinson-Club verdeutlicht werden soll:

Sowohl bei der Durchsicht der Robinson-Kataloge als auch bei der Analyse des konkreten Urlaubsgeschehens fällt zunächst auf, daß – tatsächlich oder angeblich – negativ stigmatisierte pädagogische Begrifflichkeiten entweder verbannt oder umdefiniert werden. Die Devise lautet – ähnlich wie bei vielen Medienprodukten –: nur nicht pädagogisch klingen, dafür aber pädagogisch wirken. Diese Form der Kryptopädagogik läßt sich sehr deutlich am Animationsbegriff und seiner Verschiebung illustrieren. So wird im Sommerkatalog 1995 der negativ stigmatisierte animateur durch den neutraleren und dennoch logo-zentrierten Namen *Robin* ersetzt. Dazu folgendes Zitat: „Mein Freund ist ein ROBIN. Er begleitet mich auf Entdeckungsreisen. Er hört mir zu und spricht mit mir. Oft ist er mein guter Lehrer, hilft mir beim Ausprobieren neuerlernter Aktivitäten. Er macht mich mit tollen Leuten bekannt. Manchmal kocht er auch, legt meine Lieblingsplatte auf oder inszeniert Theaterstücke, die wir zusammen spielen können. Aber er kann auch ‚loslassen‘. Bei ihm muß ich nichts, was ich nicht will. Er findet es abwertend, wie ihn viele bisher nannten: animateur. Obwohl in diesem Wort, ANIMA, die Seele vorkommt, haftet daran das Vorurteil des Zwanges. Und weil er einer meiner besten Freunde ist, habe ich ihm einen neuen Namen gegeben: ROBIN“ (Robinson 1995, S. 22).

Dieser freundliche, hier neugetaufte Begleiter, der die aktive Förderung mit der abwartenden Haltung einer diskreten Animation verbindet, ist in ein Geflecht räumlicher Verweisungen integriert, das den Urlauber orientiert, kanalisiert und aktiviert. Seine Arbeit ist eingebettet in ein räumlich gestaltetes Beziehungsgefüge, das in seiner physischen Überschaubarkeit mit bestimmten animatorisch gesteuerten „Wirkungserwartungen“ (OELKERS 1993, S. 633) bzw. Wirkungshoffnungen verknüpft ist. Diese Verknüpfung macht auf den Zusammenhang von Pädagogik und Architektur, von Pädagogik und räumlicher Ge-

staltung aufmerksam. Vom Feriendorf insgesamt über den sogenannten Marktplatz als Kommunikationszentrum und Umschlagplatz von Information und Interaktion bis hin zum Cafe Internet, dem Theatersaal, den Sportbasen oder den künstlerischen Ateliers ist der Robinson-Club ein gestalteter, pädagogisch arrangierter Raum, in dem die unterschiedlichen Elemente sorgsam ausbalanciert sind und in dem der Animateur als Pädagoge sowohl verschwindet als auch in intensivierter Form auftaucht. Animatorische Ganztagsbetreuung im pädagogisch gestalteten Raum bei gleichzeitigem Beteiligungsvorbehalt der Urlauber ist die Formel, mit der der Robinson-Club seit Jahren eine expansive, pädagogisch abgestützte Urlaubspolitik betreibt (vgl. SEITTER 1997b).⁵

5. Prospektives Fazit

Im Sinne eines prospektiven Fazits kann aus den bisherigen Überlegungen die Forderung abgeleitet werden, daß sich die Erwachsenenpädagogik als Wissenschaft zunehmend davon verabschieden sollte, vornehmlich aus dem Blickwinkel intentional veranstalteter Lehrangebote das komplexe Gefüge des Lernens Erwachsener zu betrachten. Vielmehr sollte sie vor allem die reale Nutzung von Einrichtungen durch Menschen zu ihrer selbstbestimmten, mannigfaltig variierenden Bildung zum Ausgangspunkt ihrer empirisch-konzeptionellen Überlegungen machen (vgl. DRÄGER 1987, S. 173). Dies gilt m.E. in besonderem Maße für die Bibliothek und das Lesen, den Verein und das Vereinsmeiern, die Reise und das Reisen. Die Erwachsenenpädagogik täte gut daran, Lese-, Vereins- und Reisesituationen, -erfahrungen und -biographien als Teile der Lern- und Bildungswege von Menschen zu interpretieren und damit das Lesen, Vereinsmeiern und Reisen als wichtige Bestandteile einer Theorie lebenslangen Lernens ernstzunehmen – einer Theorie, die sich nicht nur von der organisierten Erwachsenenbildung leiten läßt, sondern auch die vielen, mehr oder weniger verborgenen Weisen von Weltaneignung zur Kenntnis nimmt, die freilich auch – und z.T. in entscheidender Weise – auf organisierten Vermittlungsprozessen aufrufen.

Literatur

- AGRICOLA, S./WEHR, P.: Vereinswesen in Deutschland: Eine Expertise. Stuttgart 1993.
 BECHER, M./DINTER, I.: Neuer Arbeitsplatz Weiterbildung. Selbstorganisierte Projekte in der Berliner Weiterbildung. Berlin 1991.
 BLOCH, E.: Das Prinzip Hoffnung. Bd. 1. Frankfurt a.M. 1973.
 BÖSE, G.: Bauen und Weiterbildung – Versuch einer Annäherung. In: Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung 23 (1995), S. 12–26.
 BRÖDEL, R. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Neuwied 1998 (a).
 BRÖDEL, R.: Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. In: R. BRÖDEL (Hrsg.): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Neuwied 1998, S. 1–32 (b).
 CANTAUW, CH. (Hrsg.): Arbeit, Freizeit, Reisen: die feinen Unterschiede im Alltag. Münster/New York 1995.
 DANN, O.: Vereinsbildung in Deutschland in historischer Perspektive. In: H. BEST (Hrsg.): Vereine

5 Zur jüngeren Diskussion über Pädagogik und Architektur bzw. Pädagogik und Raum vgl. BÖSE (1995), KADE/NITTEL (1995), ECARIUS/LÖW (1997).

- in Deutschland. Vom Geheimbund zur freien gesellschaftlichen Organisation. Bonn 1993, S. 119–142.
- DBS. Deutsche Bibliotheksstatistik 1996. Teil D – Gesamtstatistik. Berlin 1997.
- Die Öffentliche Bibliothek: Standortbestimmung und Zukunftsperspektiven der Bibliotheken in kommunaler Verantwortung. Berlin 1989.
- DERICHS-KUNSTMANN, K. u.a. (Hrsg.): Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung. (Beiheft zum Report.) Frankfurt a.M. 1997.
- DOHMEN, G. (Hrsg.): Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen? Bonn 1997.
- DRÄGER, H.: Der Bibliothekar als Erwachsenenbildner. In: K. HARNEY/D. JÜTTING/B. KORING (Hrsg.): Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Fallstudien – Materialien – Forschungsstrategien. (Studien zur Erwachsenenbildung. Bd. 4.) Frankfurt a.M. u.a. 1987, S. 113–173.
- ECARIUS, J./LÖW, M. (Hrsg.): Raumbildung, Bildungsräume. Über die Verräumlichung sozialer Prozesse. Opladen 1997.
- GARBE, C. u.a. (Hrsg.): Lesen im Wandel. Probleme der literarischen Sozialisation heute. Lüneburg 1998.
- GRAF, W.: Lesen und Biographie. Eine empirische Fallstudie zur Lektüre der Hitlerjugendgeneration. Tübingen/Basel 1997.
- GÜNTER, W.: Alte Apodemik und moderne Reisepädagogik. In: Lernen auf Reisen? Reisepädagogik als neue Aufgabe für Reiseveranstalter, Erziehungswissenschaft und Tourismuspolitik. Bensberg 1991, S. 9–25.
- HENNIG, CH.: Reiselust. Touristen, Tourismus und Urlaubskultur. Frankfurt a.M./Leipzig 1997.
- HESS, U.: Zahlen und Trends im Welttourismus. In: Voyage. Jahrbuch für Reise- & Tourismusforschung 1 (1997), S. 153–162.
- KADE, J.: Universalisierung und Individualisierung der Erwachsenenbildung. Zum Wandel eines pädagogischen Arbeitsfeldes im Kontext gesellschaftlicher Modernisierung. In: Zeitschrift für Pädagogik 35 (1989), S. 789–808.
- KADE, J.: Entgrenzung und Entstrukturierung. Zum Wandel der Erwachsenenbildung in der Moderne. In: K. DERICHS-KUNSTMANN u.a. (Hrsg.): Enttraditionalisierung der Erwachsenenpädagogik. (Beiheft zum Report.) Frankfurt a.M. 1997, S. 13–31.
- KADE, J./LÜDERS, CH.: Lokale Vermittlung. Pädagogische Professionalität unter den Bedingungen massenmedialer Wissensvermittlung. In: A. COMBE/W. HELSPER (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a. M. 1996, S. 887–923.
- KADE, J./NITTEL, D.: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: H.-H. KRÜGER/W. HELSPER (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. (Einführungskurs Erziehungswissenschaft. Bd. 1.) Opladen 1995, S. 195–206.
- KADE, J./SEITTER, W.: Erwachsenenbildung und Biographieforschung. Metamorphosen einer Beziehung. In: R. BOHNSACK/W. MAROTZKI (Hrsg.): Biographie- und Kulturanalyse. Opladen 1998, S. 167–182.
- KADE, J./SEITTER, W.: Lebenslanges Lernen. Mögliche Bildungswelten. Erwachsenenbildung, Biographie und Alltag. (Studien zur Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung. Bd. 10.) Opladen 1996.
- KOSUBEK, S.: Das Lernen Erwachsener zwischen Offenheit und Institutionalisierung – dargestellt am Beispiel des Kleingartenwesens und der Volkshochschule. Frankfurt a.M. 1982.
- KRAMER, D./LUTZ, R. (Hrsg.): Reisen und Alltag. Beiträge zur kulturwissenschaftlichen Tourismusforschung. Frankfurt a.M. 1992.
- KRÜGER, H.-H./MAROTZKI, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. (Studien zur Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung. Bd. 6.) Opladen 1995.
- KÜBLER, H.-D.: Leseforschung – für bibliothekarische Belange quergelesen. In: Bibliothek 19 (1995) 2, S. 187–206.
- KUPFER, W.: Politischer Ursprung und Entwicklung der Öffentlichen Bibliothek. In: Buch und Bibliothek 31 (1979) 10, S. 883–894.
- MOLLENHAUER, K.: Zur pädagogischen Theorie der Geselligkeit. In: K. MOLLENHAUER: Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen. München 1969, S. 119–133.
- NAHRSTEDT, W.: Tourismus – Von der Erziehungswissenschaft vergessen? Themen und Strukturen der Reisepädagogik heute. In: Lernen auf Reisen? Reisepädagogik als neue Aufgabe für Reiseveranstalter, Erziehungswissenschaft und Tourismuspolitik. Bensberg 1991, S. 27–61.
- NOHL, H.: Vom deutschen Ideal der Geselligkeit. In: H. NOHL: Pädagogische und politische Aufsätze. Jena 1919, S. 36–57.
- NOLDA, S.: Lernen unter Vorbehalt. Anmerkungen zum Verhalten notorischer Kursteilnehmer. Frankfurt a.M. 1992. (Manuskript)
- OELKERS, J.: Erziehungsstaat und pädagogischer Raum: Die Funktion des idealen Ortes in der Theorie der Erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993), S. 631–648.

- RAUSCHENBACH, TH. u.a. (Hrsg.): Von der Wertgemeinschaft zum Dienstleistungsunternehmen. Jugend- und Wohlfahrtsverbände im Umbruch. Frankfurt a.M. 1995.
- Robinson. Zeit für Gefühle. Sommerkatalog 1995.
- SAXER, U.: Lese(r)forschung – Lese(r)förderung. In: A. FRITZ: Lesen im Medienumfeld. Gütersloh 1991, S. 99–134.
- SCHÄFFTER, O.: Entgrenzung des pädagogischen Handelns – eine ‚optische Täuschung‘. In: R. ARNOLD/W. GIESEKE (Hrsg.): Weiterbildungsgesellschaft. 1999. (im Druck)
- SCHLEIERMACHER, F.E.D.: Versuch einer Theorie des geselligen Betragens. In: F.E.D. SCHLEIERMACHER: Werke. Bd. 2. Aalen 1967, S. 1–31.
- SEITTER, W.: Bibliothekswesen und Erwachsenenbildung. In: R. ARNOLD/S. NOLDA/E. NUSSL (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn 1999 (b). (im Druck)
- SEITTER, W.: Erwachsenenbildung zwischen Europäisierung und nationalen Traditionen. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993), S. 427–442 (c).
- SEITTER, W.: Geschichte der Erwachsenenbildung. In: K. HARNEY/H.-H. KRÜGER (Hrsg.): Einführung in die Geschichte der Erziehungswissenschaft und der Erziehungswirklichkeit. (Einführungskurs Erziehungswissenschaft. Bd. 3.) Opladen 1997, S. 311–329.
- SEITTER, W.: Probleme und Zugänge einer historisch-vergleichenden Erwachsenenbildungsforschung. In: Report 31 (1993), S. 53–57 (a).
- SEITTER, W.: Riskante Übergänge in der Moderne. Vereinskulturen, Bildungsbiographien, Migranten. (Studien zur Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung. Bd. 15) Opladen 1999 (a).
- SEITTER, W.: Urlaub im Modus animatorischer Ganztagsbetreuung. Zum pädagogischen Ferienkonzept des Robinson-Clubs. In: Grundlagen der Weiterbildung 8 (1997) 4, S. 152–155 (b).
- SEITTER, W.: Volksbildung und Educación Popular: Systembildungsprozesse und Vereinskulturen in Barcelona und Frankfurt am Main zwischen 1850 und 1920. Bad Heilbrunn 1993 (b).
- SIMMEL, G.: Soziologie der Geselligkeit. In: Verhandlungen des Ersten Deutschen Soziologentages. Tübingen 1911, S. 1–16.
- Statistisches Jahrbuch 1997 für die Bundesrepublik Deutschland. Wiesbaden 1997.
- STRECK, W.: Vielfalt und Interdependenz: Überlegungen zur Rolle von intermediären Organisationen in sich ändernden Umwelten. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 39 (1987) 3, S. 471–495.
- Studiosus. Studienreisen 1999.
- TUCHOLSKY, K.: Park Monceau. In: K. TUCHOLSKY: Gesammelte Werke. Bd. I: 1907–1924. Reinbek 1960, S. 1152.
- TUCHOLSKY, K.: Das Mitglied. In: K. TUCHOLSKY: Gesammelte Werke. Bd. II: 1925–1928. Reinbek 1960, S. 456–458.
- TUCHOLSKY, K.: Gebet des Zeitungslesers. In: K. TUCHOLSKY: Gesammelte Werke. Bd. II: 1925–1928. Reinbek 1960, S. 870–873.
- WEHR, P.: Lokale Vereine. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Lernen vor Ort. XVI. Soester Weiterbildungsforum. Soest 1988, S. 86–90.
- ZIMMER, A.: Vereine – Basiselement der Demokratie. Eine Analyse aus der Dritte-Sektor-Perspektive. (Grundwissen Politik. Bd. 16.) Opladen 1996.

Abstract

The article deals with three quantitatively rather important, pedagogically however highly neglected fields of library-supported reading, club-related cultivation of hobbies and organized travelling, which – thus the author's thesis – are crucial to an empirically substantiated theory of life-long learning within the field of tension between institutional education and biographical learning. On the methodological level, two different approaches are combined; the first, the empirical approach, aims at a – also quantitative – stock-taking of the three above mentioned fields both from the institutional and from the participants' perspective. In the second approach, the potential for enlightenment of a historical-comparative method with regard to a specification of the empirical-contemporary approach is shown, taking clubs as an example.

Anschrift des Autors

PD Dr. Wolfgang Seitter, Universität Frankfurt, Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung, Robert-Mayer-Str. 1, 60325 Frankfurt a.M.